

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – ICHPO

JÉSSICA CRISTINA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE A VISÃO DOS PROFESSORES QUANTO  
AO ATO DE INCLUIR**

ITUIUTABA-MG

JULHO/2018

JÉSSICA CRISTINA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE A VISÃO DOS PROFESSORES QUANTO  
AO ATO DE INCLUIR**

Trabalho apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela.

ITUIUTABA-MG

JULHO/2018

Dedico este trabalho aos meus pais Mara  
Rúbia e Olavo Menezes que sempre me  
apoiam nos meus estudos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por todas as oportunidades oferecidas.

Aos meus pais Mara e Olavo por sempre terem me apoiado e incentivado nos meus estudos.

À minha avó Lázara, por sempre acreditar na minha capacidade.

Às minhas amigas e companheiras de curso Fernanda, Débora e Raniérica que estiveram comigo durante toda essa trajetória, apoiando-me e dando força para que eu conseguisse concretizá-la.

À minha orientadora e amiga Cida Satto pela paciência, atenção e dedicação. Você foi essencial para a conclusão deste trabalho.

Aos meus professores que foram extremamente importantes na minha vida acadêmica.

## RESUMO

Este estudo aborda os dados da pesquisa de Iniciação Científica (IC) voluntária, desenvolvida por intermédio do plano de trabalho “Reflexões sobre a visão dos professores quanto ao ato de incluir”. O objetivo principal foi compreender as visões sobre o ato de incluir dos docentes da educação básica pesquisados, construindo reflexões a respeito dos resultados encontrados. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou o questionário como instrumento para a coleta de dados tendo como foco docentes que atuam nas redes municipal, estadual e particular de ensino. O questionário foi elaborado com 20 perguntas, sendo 16 discursivas (abertas) e 4 objetivas (fechadas), com o intuito de traçar o perfil dos 19 (dezenove) professores que responderam, assim como identificar o conhecimento que possuíam sobre inclusão, os procedimentos, metodologias e recursos utilizados com os estudantes que têm deficiência, dentre outras questões. O referencial teórico utilizado para melhor compreender a temática e para a análise dos dados, incluiu autores como Nóvoa (1995), Mantoan (1997, 2003, 2006), Granemann (2005), Duek (2013), dentre outros. Os resultados obtidos evidenciaram que a inclusão não é só a inserção dos alunos no ensino regular, pois é preciso assegurar a permanência, assim como a aprendizagem destes, considerando as particularidades e as necessidades de cada estudante, visando ampliar suas potencialidades. Ainda, os dados obtidos enfatizaram a necessidade da formação continuada sobre inclusão para o desenvolvimento de um melhor trabalho. Além disso, muitos são os desafios, como a precarização do trabalho docente, compreendido por meio da falta de recursos adequados, das salas numerosas e da falta de investimentos públicos, necessários para o processo de inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão. Estudantes com deficiência. Professor.

## SUMÁRIO

1	Introdução.....	06
2	Inclusão: conceito, movimento histórico e formação de professores.....	08
2.1	Inclusão: um processo histórico.....	08
2.2	Formação docente para a inclusão.....	13
2.3	Inclusão sob a ótica dos professores.....	16
3	Percurso de pesquisa.....	20
3.1	Início dos estudos .....	20
3.2	Procedimentos metodológicos.....	20
4	Análise dos dados.....	22
4.1	Perfil das professoras.....	22
4.2	O que pensam as docentes sobre inclusão.....	30
4.3	O trabalho docente frente à inclusão.....	33
5	Considerações finais.....	38
	Apêndice 1 .....	40
	Referências.....	43

## 1 Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido com base em um projeto de Iniciação Científica (IC) com atuação voluntária. Assim, este estudo aborda os dados da pesquisa desenvolvida por intermédio do plano de trabalho “Reflexões sobre a visão dos professores quanto ao ato de incluir”.

O interesse na pesquisa sobre inclusão ocorreu principalmente por ter feito um trabalho sobre um aluno surdocego, matriculado em uma escola de educação especial, nas disciplinas de Psicologia da Educação e Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem, no final do segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre 2015, respectivamente, no 4.º e 5.º períodos do curso de Pedagogia, do Instituto de Ciências Humanas - ICHPO<sup>1</sup>, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O ato de incluir se torna importante, principalmente nas instituições de ensino, pois, nos primeiros anos escolares, se a criança já tiver contato com a experiência de conviver com a diversidade aprenderá a valorizar e a respeitar o outro, e assim provavelmente não será preconceituosa com as pessoas que julga diferentes de si.

Por meio de algumas leituras, compreende-se que incluir é a oportunidade de fazer com que os indivíduos possam conviver com as diferenças, sejam elas referentes à cor, à orientação sexual, à etnia, à deficiência, dentre outras. É possibilitar o direito de igualdade para todos, nas diversas instâncias da sociedade, sejam elas nas escolas, no mercado de trabalho, nas universidades etc., fazendo com que possam aprender a respeitar as diferenças, e assim reconhecer o outro. (MANTOAN, 2003).

Com base nesses pressupostos, o presente texto aborda discussões teóricas que permeiam os debates sobre inclusão, assim como sobre as percepções de docentes da educação básica em relação ao movimento de incluir e de que forma isso repercute no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, este estudo torna-se importante, pois permite compreender como a temática da inclusão vem sendo tratada pelos profissionais da educação e se realmente temos caminhado para a inclusão real dos estudantes e não somente para mera integração destes em escolas regulares. Nesse sentido, optou-se por realizar a pesquisa em escolas públicas e privadas de uma cidade do Pontal do Triângulo Mineiro. Elas foram selecionadas com base

---

<sup>1</sup> No período, o curso de Pedagogia fazia parte da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Facip.

nos seguintes critérios: a) concordância em participar da pesquisa; e b) discentes com deficiência matriculados no ensino fundamental e/ou médio.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as visões sobre o ato de incluir dos docentes da educação básica pesquisados, construindo reflexões a respeito dos resultados encontrados. Em relação aos objetivos específicos pretendeu-se realizar um levantamento bibliográfico acerca da temática desta pesquisa, principalmente em relação à inclusão; verificar o que os docentes pensam sobre o que é inclusão, mapear os recursos didáticos e estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes com os alunos com deficiência, disponibilizados pela escola para atendê-los.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva e de campo ao longo do segundo semestre de 2017, em 9 (nove) escolas sendo: 3 (três) da rede particular, 3 (três) da rede municipal e 3 (três) da rede estadual de uma cidade do Pontal do Triângulo Mineiro. O público alvo foram 19 (dezenove) docentes das 3 (três) redes de ensino.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário com 20 perguntas, sendo 16 discursivas (abertas) e 4 objetivas (fechadas), com o intuito de traçar o perfil das professoras, e identificar o conhecimento que possuem sobre inclusão, assim como procedimentos, metodologias e recursos utilizados com estudantes que têm deficiência, dentre outras questões.

Em cada escola foram entregues 3 (três) questionários, perfazendo um total de 27 (vinte e sete). No entanto, foram devolvidos dezenove questionários; 8 (oito) das escolas municipais, 9 (nove) das escolas estaduais e 2 (dois) das escolas particulares.

O referencial teórico, que subsidiou a análise das respostas obtidas, foi construído com base em autores alguns autores, dentre eles: Granemann (2005), Mantoan (1997, 2003, 2006), Nóvoa (1995) e Duek (2013), que discutem sobre inclusão e formação docente para a área. Além disso, foram utilizadas legislações como: a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), dentre outras.

Com base nos objetivos propostos, este trabalho estruturou-se, inicialmente, tratando sobre o conceito de inclusão e seu processo histórico, assim como a compreensão de docentes sobre o ato de incluir, por meio de discussões teóricas iniciais. Posteriormente, apresentaram-se a metodologia e a análise dos dados de pesquisa; e, por fim, as considerações finais.



## **2 Inclusão: conceito, movimento histórico e formação de professores**

### **2.1 Inclusão: um processo histórico**

Inicialmente, antes de tratar sobre a perspectiva dos docentes quanto ao ato de incluir, é necessário compreender o processo histórico de inclusão, entendendo o que este significa.

No Brasil, antes da década de 1950, a escolarização de pessoas com deficiência quase não tinha investimento por parte do governo. No entanto, a partir dessa década começaram a ocorrer ações oficiais de âmbito nacional referentes a esse grupo de pessoas, por meio de campanhas criadas para atender a cada uma das deficiências. Como exemplo, houve a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB. Posteriormente, surgiram movimentos comunitários com o da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que reivindicavam a implantação de escolas especiais para as crianças e jovens que estavam excluídos das escolas comuns.

A partir de 1970, iniciou-se um avanço considerável com a criação de classes especiais nas escolas, relacionadas à ampliação do acesso escolar, resultado das reivindicações dos movimentos comunitários que aconteceram desde 1950. Nesse período, por meio de influência econômica, os países desenvolvidos começaram a achar conveniente adotar a ideologia da integração (MANTOAN, 1997). Os alunos foram encaminhados lentamente para as classes especiais nas escolas regulares, pois antes eles não frequentavam a escola regular, mas somente a escola especial, o que favorecia o processo de segregação em ambientes específicos, com tratamentos diferenciados, constituindo-se em um sistema paralelo de ensino dentro do ambiente escolar.

Desse modo, nos anos de 1970 as ações políticas no Brasil se pautaram em uma perspectiva de integração escolar, na qual os estudantes com deficiência tinham que se adequar aos padrões e à organização didático-pedagógica escolar, o que contribuiu para que esse modelo levasse à exclusão no interior das instituições de ensino.

Com a influência política e econômica que se formou ao longo desse período, instituiu-se, por meio de bases legais, a obrigatoriedade do poder público de financiar a educação especial, oferecendo oportunidades de aprendizagem escolar às pessoas com deficiência.

Até os anos de 1980, o movimento de integração escolar tinha como objetivo fazer a inserção de discentes que estudavam em escolas de educação especial, matriculados no ensino regular; mas, antes disso, havia uma prévia seleção, por meio de testes, para saber se estavam aptos ou não a esse ensino, pois estes tinham que se adaptar à escola e não o contrário.

Conforme assinala Bruno (2006, p.13), “Embora a proposta de integração plena estivesse voltada para a inserção do aluno na classe comum e na comunidade, a educação de crianças com deficiências acabou acontecendo de forma paralela em instituições especializadas ou em classes especiais”.

No final da década de 1980, ocorreu um movimento internacional e nacional em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, visando igualdade, justiça social e educação. Um dos marcos mundiais da educação inclusiva, especificamente para os jovens e os adultos analfabetos, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem promovida pelo Banco Mundial na Tailândia em 1990, organizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Em 1994, a UNESCO, junto com o governo da Espanha, realizou outra Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade, conhecida como Declaração de Salamanca, o que representou um caminho importante rumo ao movimento de inclusão educacional, uma vez que previa a educação para todos centrada na diversidade, na inclusão social e, desse modo, as pessoas com deficiência, ou qualquer outra singularidade, deveriam ser atendidas na escola regular. Assim, esse documento foi um dos marcos legais no processo de inclusão, pois apontava, dentre outras propostas, para

[...] um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daquelas cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas. (SALAMANCA, 1994).

A partir deste período, o princípio da inclusão começou a ser defendido de forma mais acentuada, em um movimento mundial, principalmente em relação à educação escolar. Segundo Mantoan (2003, p.8), isso possibilitou repensar “[...] o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência”. Contudo, era e ainda é preciso lutar contra uma sociedade que enaltece os direitos de alguns e não de todos.

Discutir e ressignificar a escola é o primeiro passo. Incluir o cidadão com base em todas as suas características, físicas, sensoriais ou mentais, é um direito que deve permear todas as discussões em prol da urgência de se pensar uma escola inclusiva de qualidade. A relação entre o ser humano e seu ambiente é bastante complexa e está relacionada diretamente

à função que cada um exerce na sociedade, bem como que aluno se quer formar por meio do ensino.

Inclusão requer acolhimento das pessoas excluídas historicamente, como aquelas que possuem deficiência. Nessa lógica, faz-se necessária a quebra do paradigma do discurso das ciências modernas, no qual os alunos deveriam ser tratados de forma homogênea, sem que houvesse distinção entre eles. “[...], o aluno diferente (porque ele é indefinido, incoerente, indeterminado) desestabiliza o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes da nossa sociedade” (MANTOAN, 2006, p. 18). Portanto, incluir visa romper com o modelo tradicional de educação, reivindicando que a instituição escolar deve considerar a heterogeneidade da sala de aula para que possa atender às diferenças, sem segregar os estudantes.

#### A inclusão

[...] é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p. 32).

Segundo a LDB 9394/96, em seu artigo 58, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, na contramão da defesa de um paradigma inclusivo, abriu brechas para que os estudantes público alvo da educação especial<sup>2</sup> não tivessem seu processo de escolarização assegurado no ensino comum. Posteriormente, outras leis e documentos reiteraram a defesa da inclusão de todos<sup>3</sup> os discentes nas escolas públicas e particulares, por meio de metodologias e estratégias que assegurem a aprendizagem destes, tendo profissional especializado que saiba compreender as especificidades destes.

---

<sup>2</sup> O público alvo da educação especial compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

<sup>3</sup> Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015.

Entende-se, nesse sentido, que a inclusão busca construir uma sociedade mais democrática, na qual as pessoas possam compartilhar, reconhecendo que todos são diferentes, e que essa diferença não pode ser motivo para inferiorizar. Assim, a escola e a família tornam-se coadjuvantes fundamentais nesse processo de inclusão. A própria LDB 9394/96 enfatiza o papel da família e da escola, pois parte-se do pressuposto de que estas são os primeiros grupos sociais em que a criança interage, aprende e busca referências no que diz respeito aos valores morais e éticos. Como salienta a Lei supracitada, em seu artigo 2º, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada, nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial (2008) também adota, como um de seus princípios, a importância da participação efetiva da família no processo educacional da criança, visando o seu desenvolvimento integral. Verifica-se, a partir desse aparato legal, a importância de um trabalho coletivo entre família e escola. Percebe-se que, para que essa relação ocorra, é necessária a interação, ocasionando assim a construção do diálogo, uma efetiva socialização de saberes, em busca de transformações significativas que repercutam na aprendizagem da criança e em todas as ações realizadas no ambiente escolar.

Mantoan (2006) ressalta que não adianta apenas matricular as pessoas com deficiência ou outra necessidade educacional especial no ensino comum. Além do acesso, é preciso garantir também sua permanência, ocorrendo assim, a inclusão ao invés da integração como é tão comum identificar nas escolas de ensino regular. Esta mesma autora ainda afirma que “a igualdade de oportunidade é perversa, quando garante o acesso à escola comum de pessoas com alguma deficiência de nascimento ou de pessoas que não tem a mesma possibilidade das demais [...]”. (MANTOAN, 2006, p.20).

Assim, compreende-se que somente as mesmas oportunidades de acesso não são suficientes para garantir a inclusão nas escolas; faz-se necessário que ocorram mudanças na organização pedagógica, nos espaços físicos, dentre outros, a fim de que estas se tornem instituições abertas para lidar e trabalhar com a diversidade.

[...] a escola ocupa espaço importante no processo de educação e socialização das novas gerações. Neste sentido, representa também local privilegiado para reflexão, discussão e promoção da diversidade, inclusão de pessoas com deficiência. Por isso, a luta e o esforço de inúmeros pensadores, educadores e políticos na construção de uma escola para Todos, aberta a diversidade e inclusiva de pessoas com deficiência. (BORGES, *et. all*, 2013, p. 420).

No entanto, mesmo com os subsídios legais, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular ainda não é uma realidade em todas as escolas, pois muitas têm dificuldades de infraestrutura, de recursos humanos, de formação de professores e de compreensão das famílias daqueles que não apresentam deficiência. Para Mantoan (2003, p.12), “Há também um movimento contrário de pais de alunos sem deficiência, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.”

Sendo assim, no processo de escolarização de pessoas com deficiência, encontram-se dificuldades e obstáculos que precisam ser problematizados e transpostos, pois a educação escolar é um direito de todos; toda e qualquer pessoa deve ter acesso a ela. Aquelas que possuem deficiência intelectual, sensorial, física, ou qualquer tipo de transtorno ou síndrome, dentre outras necessidades educacionais especiais, têm o seu direito garantido de estudar em uma escola de ensino regular. Como assegura a Constituição Federal (1988), no Artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, segundo a Carta Magna, todos têm direito a ter acesso à educação escolar e isso representa um grande passo rumo à inclusão das pessoas nas escolas regulares.

Outros documentos também, como as Diretrizes Nacionais da Educação Especial (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros, respaldam o direito das pessoas com deficiência cursarem o ensino regular.

Ressalta-se que, com base nesse breve contexto histórico, identificam-se experiências, positivas ou não, que possibilitam fortalecer a importância de uma educação inclusiva. De acordo com Veltrone (2009, p.2-3),

Investigando a voz dos alunos com deficiência mental sendo escolarizados em classes comuns, Morejón (2001) Mori (2003) e Dias (2004) evidenciaram que tais alunos relataram a vivência tanto de experiências positivas (socialização e sentimento de pertencimento) quando negativas (segregação e preconceito). Ainda que estivessem vivenciadas experiências negativas, os alunos relataram ter encontrado na escola regular um importante ponto de referência para a realização de experiências pessoais e sociais favorecedores do desenvolvimento e elevação da autoestima.

Compreende-se que, para muitos educandos, a escola comum é mais desejável que a escola especial, pois torna-se um ambiente para socialização e troca de experiências, pois nele se encontram diversas culturas, saberes, etnias etc. Contudo, é preciso refletir sobre a aprendizagem dos discentes com deficiência, uma vez que a escola deve ser, por excelência, espaço de conhecimento.

Nesse sentido, Mantoan (2013, p.31) faz uma crítica a respeito dos sentimentos de bondade e pena em relação à pessoa com deficiência como se ela sofresse, a todo momento, pela sua condição. Agir com respeito não pode ser confundido com sentimento de dó, pois pode nos levar a aceitar passivamente e não contribuir de forma ética para o desenvolvimento desse ser humano. Agir com ética perante as dificuldades da inclusão cobra uma conduta pautada na justiça, favorecendo mudanças, pois requer uma posição contrária ao conservadorismo. Possibilita que não haja neutralidade quanto às diferenças, evidenciando-as ao invés de escondê-las. Ressalta-se que, além de discutir sobre ética, a autora também trata sobre identidade, que é algo particular de cada ser, característica singular, “o que se é”.

Mantoan (2013) destaca também, o fato de que a escola tem um discurso de trabalhar com a dissemelhança que remete à ilusão de homogeneidade, o que acaba enfatizando a desigualdade, hierarquizando e classificando os alunos. A autora enfatiza que “[...] se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a ‘normalização’” (MANTOAN, 2013, p.32). Para ela, a normalização visa tornar acessíveis condições e modelos de vida paralelos às pessoas socialmente desvalorizadas, em relação ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade, inferiorizando o grupo marginalizado.

Nessa direção, é necessário refletir sobre o papel do professor, para que não contribua para a efetivação e a classificação das diferenças dos estudantes, impossibilitando que alguns, mesmo na escola, não tenham condições de aprender. Por isso, compreende-se a necessidade de uma formação docente que valorize e considere as características dos estudantes como possibilidade e não como fim.

## **2.2 Formação docente para a inclusão**

É perceptível que um dos grandes desafios que se coloca à escola inclusiva diz respeito à preparação, interação e conscientização da equipe pedagógica, assim como uma formação mais significativa dos professores para um melhor trabalho pedagógico. Esses fatores auxiliarão o educador na sua prática e na intervenção realizada com os alunos que

apresentam necessidades educacionais especiais. Desta maneira, é necessária “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (SALAMANCA, 1994, p. 27). E também, “a provisão de serviços de apoio é de importância primordial para o sucesso das políticas educacionais inclusivas.” (SALAMANCA, 1994, p. 31). Identifica-se, com base na Declaração de Salamanca, a necessidade da formação dos professores. Entretanto, entende-se que sem investimento e contratação de profissionais qualificados, incluir torna-se um sonho mais distante.

De acordo com Mantoan (2006, p.9),

Pensamos que é extremamente urgente e apropriado divulgar para todos os que atuam nas escolas, aos pais e especialistas, aos clínicos, enfim a todos os que se dedicam à educação escolar inclusiva, que o ensino especial, desde a Constituição de 1988, deixou de ser substitutivo do ensino regular e passou a ser um complemento da formação dos alunos. Com isso queremos dizer que não se pode mais proceder como anteriormente, excluindo alunos das salas comuns de ensino regular e encaminhando-os para serem escolarizados em escolas e classes especiais.

É possível compreender, a partir da citação, que a Constituição Federal de 1988 garante que as crianças com deficiência devem frequentar escolas de ensino regular, pois a escola especial não as substitui mais. Diante disso, Duek (2013, p.5), ressalta que:

Nesse contexto, é importante que se afirme, uma vez mais, que incluir não significa apenas dar o direito às pessoas com deficiência de estar em sala de aula e poder interagir com os demais. Implica criar as condições capazes de alavancar o seu desenvolvimento, considerando as especificidades do processo de ensinar e aprender, presumindo mudanças significativas no âmbito organizacional, estrutural e pedagógico das escolas, no intuito de atender às demandas do seu alunado e contexto educacional atual.

A escola precisa, então, ser reformulada para que possa dar conta de atender às demandas de seus estudantes. Ela precisa se inovar, pois não pode desconsiderar a diversidade de discentes que adentram seu espaço. Nessa perspectiva, ela deve realizar um esforço de atualizações e reestruturações em sua proposta de ensino, estratégias, recursos e infraestrutura.

Sendo assim, a escola torna-se um espaço social capaz de desenvolver um papel de estimulação ao relacionamento, na qual decorrem as trocas entre os pares, o que certamente facilita ao professor proporcionar atividades desafiadoras, nas quais ele também será o mediador das situações favoráveis

ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e lingüístico. (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 8).

Tendo em vista o que se espera de uma instituição escolar, vislumbra-se a relevância do trabalho docente, pois destaca-se que este envolve diferentes aspectos, e a formação do professor influencia diretamente no modo como ensina; o que, por sua vez, demanda repensar a metodologia, o plano de aula e a didática, dentre outros aspectos.

No dicionário do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - Gestrado, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Dalila de Oliveira conceitua trabalho docente como

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. [...] O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. [...] Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para.

Nessa perspectiva, trabalho docente não se resume às práticas da sala de aula, mas envolve tudo aquilo que caracteriza ações referentes ao processo de ensino e aprendizagem e ao ato educativo, desde o planejamento feito pelo docente, as metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades, a pesquisa e o estudo, assim como a atenção e o cuidado com os estudantes fora da sala de aula. Ainda, ele não é apenas definido pela titulação, mas envolve a experiência profissional adquirida pelo educador. Os professores são os profissionais que têm a docência enquanto base da identidade de sua formação, mas isso pode variar dependendo da formação e concepção de educação que possuem, interferindo no seu desempenho e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos.

Para atender às peculiaridades do alunado, o âmbito da sala de aula deve ser flexível e dinâmico, visando atender e atuar com a diversidade. Para Rodrigues (2006, p. 305-306), “Os



objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propusermos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos”.

Fatores como esses tornam-se explícitos no filme “Um sorriso tão grande como a lua”, no qual Michel Kersjes, treinador do futebol americano, tornou-se professor de estudantes com necessidades especiais. A sala de aula era multisseriada, com sujeitos de múltiplas deficiências. Isso fez com Michel procurasse o projeto *Space Camp* que tinha como proposta atender alunos com essas características. Por meio desse projeto, verificou que os estudantes com deficiência tinham talentos específicos e que se houvesse a realização de trabalhos que respeitassem essas particularidades, a mudança aconteceria e, conseqüentemente, a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento global desses sujeitos.

É importante salientar que as crianças com deficiência têm seu desenvolvimento de acordo com seu ritmo e potencial. Com isso, o educador deve promover atividades enriquecedoras com materiais e recursos pedagógicos diversificados, respeitando o tempo de aprendizagem de cada indivíduo.

Compreende-se que o ambiente escolar é fundamental para que os educandos se desenvolvam ou não. Nessa perspectiva, é necessário pensar a escola como *lócus* de construção e formação docente e discente, pois deve possibilitar o desenvolvimento integral de cada sujeito, por meio da produção de práticas pedagógicas significativas, de um currículo que leve em consideração a cultura e a história de todos os envolvidos.

De acordo com Nóvoa (1995, p.25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Com isso, é importante (re)ver o modo como se compreende a escolarização das pessoas com deficiência com base em estudos, pesquisas e planejamentos, para que os docentes reflitam sobre sua prática em sala de aula e sua postura frente à diversidade do alunado. Sendo assim, Granemann (2005, p.4) afirma que

A inclusão provoca, portanto, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade fixada em modelos ideais permanentes,

essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói os sistemas de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença e passa a ‘impor’ uma estrutura calcada no enfrentamento de circunstâncias e adversidades como desafios a serem superados.

Portanto, o desafio é a construção de uma pedagogia que consiga ser comum e que atenda a todos, considerando suas singularidades, sem estigmas e preconceitos. Ao contrário disso, há que se colocar em prática tudo que está há anos garantido por lei, mas que alguns sistemas de ensino, instituições, docentes não possibilitam sua efetivação.

### **2.3 Inclusão sob a ótica dos professores**

Após fazer a discussão teórica, sobre o processo histórico da inclusão, analisar alguns marcos legais que garantem o direito de todos à educação, bem como a atuação docente que promova o respeito à diversidade, nesta parte, serão realizados alguns apontamentos teóricos sobre a visão dos docentes a respeito da inclusão.

Granemann (2005) trata sobre o propósito de se atuar na perspectiva inclusiva, destacando que

Trabalhar na escola numa perspectiva inclusiva não é missão impossível, mas um desafio. Um “propósito” de “querer”, “pensar e fazer” uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte formas desiguais de pensamento, que busque metodologias interativas, que faça do reconhecimento da diversidade, estratégia para uma nova aprendizagem, que conceba o aluno por inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo. (GRANEMANN, 2005, p. 5)

É desta maneira que deveria ser concebido o trabalho em toda escola, mas sabe-se que a prática, muitas vezes, não extrapola a superficialidade, pois alguns professores procedem da maneira que lhes aparenta ser mais fácil, e acabam por contribuir apenas para o processo exclusivo daqueles que conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem proposto, indo na contramão do que prevê as legislações.

Considerando o crescente número de discentes que vem sendo atendidos no ensino regular, as dúvidas, os embates e os desafios são fatores que fazem parte de todo este processo, e uma maneira bastante eficaz de avaliar como estão sendo implementadas as políticas inclusivas nas escolas, se faz no diálogo com os sujeitos inseridos nas instituições, os quais são protagonistas de toda esta ação.

Veltrone (2009), em seu trabalho intitulado “Experiências ambivalentes da inclusão escolar na ótica dos alunos com deficiência mental”, teve como objetivo identificar aspectos positivos e negativos relatados por alunos com deficiência mental a respeito da mudança na forma de escolarização, em comparação com as respostas obtidas por outros alunos sem deficiência mental. Em sua análise, a autora apresenta os seguintes pontos que os dois grupos disseram ter: boa relação com os professores, mas em algumas falas foi notório que há uma pequena insatisfação quanto à atitude de alguns. Em nenhum relato apareceu queixa sobre o relacionamento social por parte dos educadores. Os dois grupos deixaram evidente que gostam dos colegas de classe, principalmente pelo apoio nas atividades, mas em contrapartida alguns relataram que não se sentiam bem perto deles, pois às vezes, eram alvos de “piadinhas” pejorativas. Eles também atribuíram papel importante à escola, enxergando-a como propulsora para uma vida melhor; mas uma grande parcela dos estudantes com deficiência mental diz ter dificuldade de acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma e dos professores e suas metodologias. Os principais resultados desta pesquisa demonstraram que se os alunos puderem falar, e se souberem ouvi-los o processo de ensino aprendizagem seria muito mais satisfatório.

De acordo com a pesquisa de Duek (2007), para alguns professores, os alunos com deficiência não conseguem aprender o conteúdo, justamente por causa dela. Dessa forma, foi relatado por alguns educadores na pesquisa realizada pelo autor que a inclusão propõe um novo desafio, uma vez que a educação “impõe mudanças de atuação que são indissociáveis das mudanças de concepções – de aluno, de ensino, de aprendizagem, de escolar, etc. -, seja no plano teórico ou prático e, principalmente, ideológico.” (p.2).

Nas entrevistas feitas na pesquisa de Stella e Sequeira (2013) com os professores, para eles, a inclusão refere-se somente às pessoas com algum tipo de deficiência. No entanto, sabe-se que incluir não é somente isso, pois é a garantia de todos os alunos frequentarem o ensino regular, compartilharem de tudo o que as instituições disponibilizam, assim como aprenderem, independente da raça, cor, etnia, gênero, deficiência, dentre outra particularidade.

Dessa forma, frente à inclusão, é importante que o professor tenha uma postura de compreensão, que não discrimine e nem tenha preconceito com os alunos que chegam à escola. Pois, assim ele conseguirá fazer um trabalho significativo com esses discentes, ampliando as potencialidades e a aprendizagem destes. Como esclarece Duek (2013), o educador deve enxergar o educando além da sua deficiência, promovendo avanços na aprendizagem dele e não se ater à sua limitação e dificuldade, mas a suas potencialidades.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar o que Silva e Arruda (2014) tratam sobre planejamento, pois o professor deve considerar a diversidade de alunos e planejar de forma que as atividades atendam às demandas destes e que os façam progredir. Isso requer mudanças na organização do tempo e dos espaços de aprendizagem dos discentes.

É de extrema importância um planejamento flexível que se adapte de acordo com a necessidade e capacidade de cada um, o professor situa-se como mediador e facilitador na organização dos alunos, de forma que possibilite uma melhor interação, mesmo em níveis tão diferentes, incluindo a todos, seja na educação física, capoeira, teatro ou qualquer outra proposta pedagógica. (SILVA; ARRUDA, 2014, p.6).

Assim, o docente precisa fazer um planejamento que atenda às especificidades dos estudantes de forma que possa facilitar a aprendizagem deles, assim como possa ser realizado de forma que inclua a todos, de acordo com a capacidade de cada um, com o que conseguem fazer/desenvolver.

Seguindo essa lógica, Frias e Menezes (2008, p. 10) assinalam um aspecto relevante em relação à educação inclusiva.

A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir.

Em relação ao sentido de qualidade, Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.13, grifo das autoras) destacam o conceito de “*qualidade social*”.

De modo geral, a criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social também esbarram em uma realidade marcada pela desigualdade sócio-econômica-cultural das regiões, localidades, segmentos sociais e dos sujeitos envolvidos, sobretudo dos atuais sujeitos-usuários da escola pública, o que exige o reconhecimento de que a qualidade da escola seja uma *qualidade social*, uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social.

Sendo assim, uma instituição escolar que se fundamente por meio do conceito de ‘qualidade social’ respeita a diversidade dos sujeitos imersos no processo educacional. Para além disso, é uma escola que ouve, constrói, valoriza e dá visibilidade aos indivíduos que

foram/são historicamente esquecidos. Portanto, com base nesse e em outros conceitos e discussões teóricas, é que a análise dos dados coletados foi embasada.

### **3 Percorso de pesquisa**

#### **3.1 Início dos estudos**

Esta pesquisa tem como intenção identificar as visões dos docentes da educação básica sobre o ato de incluir, verificando o perfil destes, o que conhecem sobre inclusão, assim como as estratégias metodológicas, recursos e planejamento elaborados para atender aos discentes, público alvo da educação especial.

Ela teve início em março de 2016, por meio de levantamento bibliográfico sobre o tema, a partir da leitura de reportagens, artigos e livros, realização de fichamentos, assim como análise de filmes sobre a temática.

No primeiro semestre, iniciou-se a revisão bibliográfica, na qual foram realizadas leituras de autores como Granemann (2005), Mantoan (1997, 2003, 2006), Nóvoa (1995); dentre outros. Nos meses de junho, julho e início de agosto, além de levantamento bibliográfico prévio, e durante todo primeiro semestre de 2016, ocorreram reuniões periódicas com a orientadora, para discutir os textos, tirar dúvidas e debater as futuras ações.

Sendo assim, verificou-se que a leitura dos referenciais teóricos foi de extrema importância, pois contribuiu para a compreensão do processo histórico da inclusão e análise da visão dos professores sobre o ato de incluir, o que pensam sobre os alunos, bem como os fatores que interferem ou favorecem a inclusão no âmbito escolar.

#### **3.2 Procedimentos metodológicos**

Tendo em vista os objetivos propostos, esta pesquisa é de qualitativo, sendo exploratória por seus objetivos, uma vez que sua finalidade é analisar as visões dos docentes sobre o processo de inclusão, com base no contexto da sala de aula e no ambiente escolar.

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. (GODOY, 1995, p.21)

Tendo em vista o foco de análise desta pesquisa, pretende-se compreender o que os professores participantes pensam sobre inclusão, o que repercute, de certo modo, na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, optou-se por realizar a pesquisa em escolas públicas e privadas de uma cidade do Pontal do Triângulo Mineiro. Há 68 instituições de ensino na cidade, sendo 38 públicas, entre municipais e estaduais; e 30 particulares (QEdu, 2014). Dessa totalidade, foi utilizada uma amostra de três escolas (de ensino fundamental ou médio) da rede de ensino municipal, três estaduais e três particulares, perfazendo um total de 9 escolas, que corresponde aproximadamente a 8% da totalidade.

Elas foram selecionadas com base nos seguintes critérios: a) concordância em participar da pesquisa; e b) alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental e/ou médio.

Elaborou-se um questionário, direcionado pela problematização, pelos objetivos e pela fundamentação teórica lida. Conforme Severino (2007, p. 125), o questionário é um “Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por partes dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. Podem ser questões fechadas ou questões abertas [...]”. Ele foi aplicado a nove professores com o intuito de fazer mapeamento dos recursos didáticos, bem como estratégias pedagógicas utilizadas por estes e pelas escolas, com o propósito de contribuir para a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nesta pesquisa, para conservar o sigilo e identidade das participantes, as docentes da primeira escola da rede municipal foram tratadas por PEM1A, PEM1B e PEM1C; as da segunda escola por PEM2D e PEM2E; a da terceira escola por PEM3F e PEM3G. As da primeira escola da rede estadual, PEE1A, PEE1B e PEE1C, as da segunda, PEE2D, PEE2E e PEE2F, e as da terceira, PEE3G, PEE3H e PEE3I; e da rede privada, PEP1A e PEP1B.

Para análise dos dados obtidos por meio da coleta de dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Conforme Bardin (2007 apud CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p.14), “a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos”. Nessa perspectiva, os dados foram tabulados, organizados a partir de unidades de contexto, posteriormente em agrupamentos temáticos e, por fim, categorias temáticas, que, nesta pesquisa, foram: Perfil das professoras, O que pensam as docentes sobre inclusão e O trabalho docente frente à inclusão.

## 4 Análise dos dados

### 4.1 Perfil das professoras

Neste tópico será tratado sobre a identificação das professoras, analisando alguns dados relevantes quanto à formação e se possuem estudantes com deficiência em suas salas de aulas, dentre outras questões (Quadro 1).

**Quadro 1 - Perfil das professoras das Escolas Municipais**

Identificação	Idade	Naturalidade	Formação	Tempo de atuação	Número (estudantes por turma)	Número (estudantes com deficiência)	Cursos sobre inclusão
PEM1A	28 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia	2 anos e meio	19 alunos	1 aluno	Não possui.
PEM1B	23 anos	Nova Gramada	Pedagogia	7 meses	17 alunos	Não identificou	Eventos e oficinas em sua graduação
PEM1C	51 anos	Fernandópolis - SP	Geografia	15 anos	30 alunos	8 alunos	Cursos na Secretaria de Educação.
PEM2D	40 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia	10 anos	25 alunos	Não identificou	Cursos de formação continuada
PEM2E	38 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia	2 anos	20 alunos	Não identificou	Curso no Portal da educação e cursos a distância.
PEM3F	61 anos	Riolândia	Pedagogia	20 anos	20 alunos	2 alunos	Somente leitura sobre a temática.
PEM3G	49 anos	Ituiutaba/MG	Letras	15 anos	25 alunos	3 alunos	Cursos pelo centro de formação
PEM3H	Não identificou	Não identificou	Não identificou	Não identificou	Não identificou	3 alunos	Não possui conhec. sobre a temática.

Fonte: Questionários aplicados (2017).

Conforme dados de identificação das/os professoras/es da Escola Municipal 1 verifica-se que uma das docentes se diferencia das outras duas, pois tem quase o dobro de idade da

primeira professora e tem mais que o dobro da segunda, além de ter formação na área da geografia. Além disso, esta docente também possui mais tempo de atuação do que as demais, o que leva a presumir que, durante sua trajetória profissional, teve mais estudantes com deficiência em relação às outras que possuem pouco tempo de profissão, tendo mais experiências que as demais quanto à inclusão.

Além disso, pelos dados apresentados, nenhuma tem curso de especialização na área; apenas uma docente (a que tem mais tempo de atuação) possui curso de aperfeiçoamento que fez na Secretaria Municipal de Educação. Outra (PEM1B) afirmou ter estudado a temática no curso de graduação.

Outro dado que chama a atenção é o fato de uma das professoras (PEM1C) ter afirmado que possui trinta alunos na sala e oito com deficiência. Analisando do ponto de vista pedagógico, geralmente tem-se de 2 a 3 estudantes com essas características em sala de aula, tendo em vista um trabalho docente com qualidade. Esse quantitativo de alunos por sala torna difícil qualquer atuação da professora, o que possibilita questionar se realmente os 8 discentes mencionados têm deficiência ou apenas dificuldade no processo de escolarização, se têm laudo, dentre outras dúvidas. Se isso ocorre, esta sala de aula se aproxima de uma classe especial e os alunos estão apenas sendo “integrados” à sala de aula comum. Pesquisas como as de Duek (2007) demonstram que o excesso de alunos na sala é uma das grandes queixas dos professores e que isso se torna um obstáculo para a inclusão de estudantes com deficiência.

Com base no perfil das professoras da Escola Municipal 2, encontra-se pontos semelhantes entre elas. Um deles é a formação em Pedagogia e outro é que nenhuma identificou ter estudantes com deficiência em sala de aula. Com relação ao tempo de atuação, uma possui dez anos e outra apenas dois anos. Um aspecto relevante é que a docente com mais tempo de profissão afirmou que não teve aluno com deficiência. As docentes possuem cursos na área da inclusão, o que pode indicar o interesse pela temática ou a compreensão de que é importante ter conhecimento na área.

Em suma, ter cursos na área da inclusão é muito importante para o professor refletir e repensar sua prática, assim como para compreender a importância da inclusão, levando o educador a entender que o “processo de inclusão envolverá, portanto, a reestruturação das culturas, das políticas e das práticas de nossas escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então predominantemente excludentes.” (GRANEMANN, 2005 p.1). Assim, os cursos, sejam de aperfeiçoamento ou de pós-graduação, contribuem para ampliar a visão do educador sobre a temática, levando-o a entender que incluir não é somente o direito



do aluno estar na sala regular. Para incluí-lo, o educador e a escola precisam pensar/criar estratégias que possibilitem que este participe das atividades propostas, assim como os demais, sem discriminação e preconceito, assim como acessibilidade, dentre outros fatores.

Em relação à identificação das professoras da Escola Municipal 3, verifica-se que uma delas não se identificou (idade, naturalidade, formação, tempo de atuação, quantidade de alunos por turma) e, pelos dados apresentados, não tem conhecimento sobre a temática da inclusão, embora tenha afirmado ter três alunos com deficiência.

Outro aspecto, evidente pelos dados obtidos, é que a docente (PEM3G) com mais tempo de atuação (20 anos) não tem curso de especialização na área, nem aperfeiçoamento. Afirmou ter “somente leitura sobre a temática”, mas não se sabe como é sua prática e se o material que leu contribuiu para a sua atuação docente, uma vez que tem 2 (dois) estudantes com deficiência em sala de aula. A outra docente (PEM3G) possui cursos na área, procurando se aperfeiçoar, o que é fundamental para que a inclusão ganhe legitimidade dentro das escolas, assim como para um processo de ensino e aprendizagem significativo para os alunos com deficiência.

Em síntese, as 8 (oito) docentes pesquisadas da rede municipal de ensino têm faixa etária entre 28 a 61 anos de idade; 5 (cinco) delas têm licenciatura em Pedagogia, 1 (uma) em Letras e 1 (uma) em Geografia, a outra docente não identificou a formação inicial. Nesse sentido, pelos dados coletados, verifica-se que 4 (quatro) professores têm cursos na área e 4 (quatro) não possuem.

O Quadro 2 é referente aos professores da rede estadual.

**Quadro 2 - Perfil das professoras das escolas estaduais**

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Número (estudantes por turma)</b>	<b>Número (estudantes com deficiência)</b>	<b>Cursos sobre Inclusão</b>
PEE1A	35 anos	Não identificou	Pedagogia	7 anos	26 alunos	2 alunos	Pós em educação inclusiva.
PEE1B	44 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia	5 anos	31 alunos	Não identificou	Pós em educação especial e inclusão.
PEE1C	34 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia	12 anos	18 alunos	3 alunos	Curso de formação na área da inclusão.
PEE2D	30 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia e Letras.	8 anos	25 alunos	1 aluno	Não possui curso e nem formação.
PEE2E	55 anos	Não identificou	Pedagogia	20 anos	28 alunos	3 alunos	No curso de graduação (disciplina, leituras de textos).
PEE2F	.	Canápolis/MG	Pedagogia e curso normal em nível médio.	20 anos	Não identificou	1 aluno	Na educação especial e cursos: Educação inclusiva; deficiência intelectual focadas para autismo / TGD.
PEE3G	47 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia	23 anos	Tem por média 18 a 30 alunos.	2 alunos	Fez um curso no centro de formação.
PEE3H	27 anos	Não identificou	Pedagogia	5 anos	Tem por média 25 a 30 alunos.	Não identificou	Começou pós sobre a temática inclusão, mas não terminou.
PEE3I	26 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia	3 anos	25 alunos	2 alunos	Não tem curso na temática.

Fonte: Questionários aplicados (2017).

De acordo com as respostas dos questionários das docentes da Escola Estadual 1, um aspecto comum entre as docentes é a formação em Pedagogia, além de todas procurarem se aperfeiçoar na área da inclusão, seja por meio de cursos ou pela pós-graduação. A docente com mais tempo de atuação é a que possui mais estudantes com deficiência (três). Um dado importante é que ela tem 18 (dezoito) alunos na sala, o que de certa forma ajuda na inclusão dos demais, pois ter menos alunos contribui para atender melhor as especificidades e necessidades daqueles com deficiência; diferentemente da outra professora que com 26 (vinte e seis) alunos na sala e 2 (dois) com deficiência, provavelmente tem mais dificuldades na realização do seu trabalho.

Conforme dados de identificação das professoras da Escola Estadual 2, é importante destacar que uma das professoras com 20 (vinte) anos de atuação tem mais alunos com deficiência e, no entanto, não fez nenhum curso na área da inclusão, pois o conhecimento que tem da temática é referente aos textos estudados durante a graduação. Outro ponto a ser destacado é em relação a outra docente que tem o mesmo tempo de atuação, mas possui formação continuada sobre a temática da inclusão. Sendo assim, entende-se que a formação continuada engloba diversos aspectos, sendo primordial para o educador buscar especialização em outros campos de ensino, pois enriquece seus conhecimentos teóricos e a prática em sala de aula. Com isso, ele deve sempre estudar, o que demanda repensar a metodologia, o plano de aula e a didática, dentre outros aspectos do seu processo de trabalho.

Com base nos dados de identificação das professoras da Escola Estadual 3, verifica-se que todas têm graduação em pedagogia e têm de 18 (dezoito) a 30 (trinta) estudantes na classe. A docente que tem mais tempo de atuação é a única que tem curso de aperfeiçoamento sobre a temática “inclusão”. Um fator que leva à reflexão é que uma das docentes iniciou uma especialização sobre inclusão, mas não concluiu porque, segundo ela, não se identificou com o tema. Essa é uma questão importante para ser analisada, pois pode ocorrer de alguns professores não fazerem cursos ou pós-graduação na área por falta de interesse. Contudo, a realidade educacional tem requerido que o docente procure se atualizar nessa área para atender a diversidade de estudantes que fazem parte do ambiente escolar.

Os dados gerais indicam que as 9 (nove) docentes da rede de ensino estadual têm faixa etária entre 26 (vinte e seis) a 55 (cinquenta e cinco) anos de idade. Todas possuem licenciatura em pedagogia e apenas uma tem pós-graduação na área da inclusão e outra ainda não concluiu, mas três fizeram cursos sobre a temática.

Um aspecto verificado nos dados coletados, é que há, aproximadamente, 14 (quatorze) adolescentes com deficiência nas salas de aula das três escolas da rede estadual de ensino pesquisadas; porém, 4 (quatro) das docentes não têm conhecimento necessário na área, o que é imprescindível para um trabalho diferenciado com os estudantes que têm alguma peculiaridade relacionada à deficiência.

O Quadro 3 apresenta dados sobre as professoras pesquisadas na Escola Particular 1, destacando-se informações relevantes quanto à formação, se possuem estudantes com deficiência, dentre outros.

**Quadro 3 – Perfil das professoras da Escola Particular**

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Número (estudantes por turma)</b>	<b>Número (estudantes com deficiência)</b>	<b>Conhec. sobre inclusão</b>
PEP1A	46 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia e curso normal em nível médio.	24 anos	Não identificou	Não identificou	Fez curso na área, porém não relatou quais.
PEP1B	26 anos	Ituiutaba/MG	Pedagogia	6 anos	15 alunos	Não identificou	Não tem curso e nem especializando na temática.

Fonte: Questionários aplicados (2017).

Verifica-se que as duas docentes se diferenciam em alguns aspectos, pois uma tem bastante tempo de atuação e já fez cursos na área, já a outra tem tempo de atuação inferior e nunca fez curso ou especialização sobre a temática. As duas docentes não mencionaram se têm ou não estudantes com deficiência na sala de aula. Sendo uma pergunta importante para traçar o perfil das professoras, entende-se necessária para verificar o contato das professoras com um dos grupos que fazem parte do público alvo da educação especial, principalmente para mapear o contexto da educação inclusiva na rede privada de ensino.

Retomando os dados obtidos em todas as escolas, verifica-se que a falta da formação continuada na área da inclusão é significativa, pois de 19 (dezenove) questionários respondidos apenas 9 (nove) docentes relataram ter formação continuada na área, por meio de cursos de aperfeiçoamento ou pela pós-graduação. Assim, um dos desafios para o processo de

inclusão, dentre outros, é a falta de formação/conhecimento sobre a temática. Dessa maneira, o docente precisa se aperfeiçoar, para que possa entender melhor a temática e assim minimizar as barreiras que impedem a inclusão de discentes com deficiência.

Como ressalta Duek (2013, p.6),

Perante essa discussão que situa a inclusão como necessária e urgente destaca-se a necessidade de subsidiar os professores com conhecimentos teóricos e práticos acerca dessa realidade, a fim de que eles sejam capazes de organizar o seu ensino de modo a atender às especificidades de todos e de cada um de seus alunos.

Dessa maneira, a formação continuada é imprescindível para a inclusão de estudantes com deficiência, uma vez que o conhecimento abre possibilidades para o educador criar estratégias diferenciadas para atender às necessidades, assim como contribuir para desenvolver as potencialidades destes. Pois, como foi tratado anteriormente por Mantoan (2006), não basta apenas oportunizar o acesso das crianças ao ensino regular. É preciso incluí-las e não somente integrá-las ao ensino comum. Dessa forma, a formação continuada auxilia no processo de inclusão dos alunos, mas também é necessário investimento público nessa formação, assim como valorização profissional.

Também foi verificado que, aproximadamente, 63% das professoras pesquisadas possuem estudantes com deficiência na sala, o que totalizou 31 (trinta e um). O equivalente a 10% não identificou se tem ou não alunos com deficiência e 27% informou que não tem discentes com deficiência. Esses dados demonstram a necessidade e importância da formação continuada do educador em relação à temática.

No entanto, também foi verificado que a maioria dos professores das escolas estaduais têm formação continuada, da municipal são menos e da rede particular nenhum possui formação continuada. Esses dados nos permitem deduzir que possivelmente exista uma cobrança maior por parte do estado com a formação continuada dos professores e que este oferece mais recursos para essa formação. Em contrapartida, podemos inferir que talvez o município e as escolas particulares não ofereçam condições favoráveis para o professor fazer a formação continuada.

É importante destacar que muito mais que ter cursos de formação continuada e/ou de aperfeiçoamento, é preciso garantir condições favoráveis para esses docentes frequentá-los, pois sabemos, como diz Oliveira (2010), que vivemos uma precarização do trabalho docente, pois os professores se submetem a intensas jornadas de trabalho devido aos baixos salários. Dessa forma, muitos trabalham em mais de um turno e outros chegam a triplicar sua jornada

de trabalho. Sendo assim, esses docentes quase não encontram tempo para fazer a formação continuada, mesmo que o estado e/ou município venha a oferecê-la. Por isso, é preciso que estados e municípios pensem estratégias para os professores se formarem em serviço, contribuindo para a qualificação profissional.

#### **4.2 O que pensam os docentes sobre inclusão**

O conteúdo dos questionários entregues pelas professoras das instituições municipais demonstrou que elas têm entendimento sobre o que é a inclusão. Umas são mais específicas nas respostas, já outras dissertam mais sobre o assunto, demonstrando que inclusão é muito mais que a inserção do aluno no ensino regular.

Relatos de que incluir é acolher a todos, não discriminar e oferecer suportes adequados para que o aluno possa aprender, estão presentes nas falas dessas profissionais, como, por exemplo, o que uma das docentes respondeu: incluir é “[...] dar suporte (materiais, físico e cognitivo) para o aluno.” (PEM1B,2017); outra professora afirmou que é “[...] quando toda a escola recebe uma criança especial e pode oferecer todas as possibilidades para que ela possa aprender.” (PEM1C,2017) Ainda, outra docente informou que “inclusão é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. PEM2D (2017)”. Outra destacou: “Para mim inclusão é saber trabalhar com o aluno de maneira que ele aprenda, podendo então se sentir inserido no meio fora colocado” (PEM3G,2017). Destacam-se também, outras respostas:

[...] incluir todos as diferenças em um só espaço/contexto, criando possibilidade de interação de todas sem discriminação, possibilidade e acesso ao ensino, convivência, etc. Uma professora inclusiva possibilita o direito e ao acesso as atividades, mesmo com todas as dificuldades, cria estratégias para que os alunos interagem e não haja discriminação e pré conceito. (PEM1A, 2017).

Para mim inclusão é a aceitação do diferente entre os normais com respeito e responsabilidade e agregar este no grupo como uma pessoa normal. Uma professora inclusiva deve competências e equilíbrio para observar as potencialidades que este aluno poderá ter. Ela conhecendo o potencial do aluno, poderá dar seu ponto de partida. (PEM3F, 2017).

Por meio desses relatos, identifica-se que as docentes compreendem que é direito dos alunos com deficiência estarem na classe regular de ensino e que incluí-los é muito mais que apenas inseri-los, pois é preciso condições favoráveis para que a inclusão ocorra e o próprio professor deve buscar estratégias para a melhor aprendizagem dos discentes, ampliando suas

potencialidades. Ou seja, “o ato de incluir, não deve significar simplesmente matricular no ensino regular tais educandos, mas assegurar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.” (GRANEMANN, 2005, p.1).

Assim como o de outras docentes, a resposta da professora PEM3H (2017) sobre o que é inclusão e como o professor deve trabalhar demonstra conhecimento, quando ela afirma que: “atualmente fala-se muito em inclusão escolar, porém sabemos que não é somente isso. A aceitação da matrícula de alunos com deficiência. Uma professora que se propõe a inclusão deve ser dinâmica, fazer, planejar suas aulas de uma forma em que todos aprendam.”

As respostas obtidas por essas docentes encontram consonância com o que afirmam Frias e Menezes (2008, p.1), de que, em relação à inclusão, é “importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.”

Em relação às professoras das escolas estaduais, inclusão “[...] é o direito que todo cidadão tem em relação ao outro. Todos têm o direito de estudar e aprender.” (PEE2D, 2017); outra docente informou que “inclusão é um acolhimento de pessoas com algum tipo de deficiência física ou mental, sem exceção de cor, classe e condições físicas e mentais.” (PEE2E, 2017); “Inclusão significa proporcionar aos alunos com deficiência/ necessidades especiais uma aprendizagem/educação de qualidade, igualitária e justa.” (PEE2I, 2017). Percebe-se, nesses relatos, a ideia de que incluir é garantir o direito das pessoas com deficiência ao ensino, sem fazer distinção e assegurar a qualidade na aprendizagem.

As respostas de três educadoras da rede estadual merecem destaque, quando são questionadas sobre o que é inclusão e sobre o que um professor precisa fazer para incluir. Embora a ideia de inclusão não se diferencie tanto das demais, é fortemente ressaltada nas respostas dessas três docentes a concepção de que o educador precisa se atualizar constantemente, buscando a formação continuada para trabalhar com a inclusão. Como pode ser observado nas respostas a seguir: “a inclusão é alunos com dificuldade junto aos considerados normais. Uma professora que se propõe a inclusão, deve ser aberta em estar sempre em busca de conhecimento, ou seja estar estudando.” (PEE1A, 2017); “Inclusão é receber o aluno com deficiência e estar preparado para dar suporte na aprendizagem, mas a escola também precisa estar organizada com o espaço físico adaptado e formação para os profissionais.” (PEE1B, 2017); “Inclusão que todos tenha a mesma oportunidade, com algumas ou várias adaptações. Uma professora que se propõe a incluir deve ser estudante e continuar a estudar.” (PEE1C, 2017). Dessa forma, percebe-se que essas docentes elencam a formação continuada como essencial para o trabalho na área.

A fala da professora PEE1B (2017) merece destaque quando afirma que “a escola também precisa estar organizada com o espaço físico adaptado e formação para os profissionais”. Ou seja, a instituição também precisa criar condições/estratégias para que ocorra a formação continuada dos professores, pois esta deixa de ser responsabilidade apenas dos docentes e passa a ser também da escola. Nesse sentido, Duek (2013, p.6) corrobora ao dizer que faz-se necessária

[...] a criação de ações de formação continuada que tenham apoio institucional e/ou governamental, priorizando-se espaços onde os professores possam se encontrar e dialogar sobre os dilemas que surgem na prática com vistas à superação da relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática de sala de aula, o que tem sido motivo de “engessamento” do desenvolvimento profissional.

Dessa forma, compreende-se que a formação continuada não é somente aquela que se faz por meio de cursos e pós-graduação, mas também se refere aos momentos de encontro entre os educadores, para troca de experiências, para dialogar sobre estratégias e metodologias. Assim, eles podem interagir e ajudar-se mutuamente nas dificuldades do cotidiano. Nesse sentido, é importante a escolar organizar condições para a troca de experiência entre os professores que contribuam para o processo de inclusão, assim como para repensar a prática pedagógica. “Proporcionar aos educadores momentos de encontro parece de suma importância, haja vista que a interação com os pares pode auxiliá-los na construção de estratégias de enfrentamento para as situações com as quais se deparam no cotidiano escolar.” (DUEK, 2013, p.6).

Em relação à rede particular de ensino, uma das docentes afirmou que incluir é “[...] interagir à sociedade o indivíduo para que possa ser aceito, ser visto e ser respeitado. Independente da sua deficiência.” (PEP1A, 2017); outra docente, além de dizer o que é inclusão, complementa sua resposta dizendo como o professor deve trabalhar: “Inclusão é acolher todas as pessoas, sem exceção, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. Uma professora que propõe a incluir creio que deve ter especialização adequada e se não tiver deve fazer pesquisas e dar o seu melhor.” (PEP1B, 2017).

Percebe-se que a fala da primeira docente se diferencia do que foi dito pelas outras professoras, pois em seu argumento diz que a inclusão é “interagir à sociedade”. Nesse sentido, ela amplia o ponto de vista sobre a inclusão ao dizer que a sociedade, ou seja, todos e não somente a escola, o professor, o aluno e a família devem ser corresponsáveis por esse processo, fazendo com que possam ser respeitados. Também utiliza a palavra aceitar que



carrega em si uma conotação de caridade, uma vez que quem aceita o outro comete um ato de bondade, deixando-o participar do convívio com os demais. Além disso, a palavra revela hierarquia, um consentimento de alguém que é melhor em relação a quem é inferior, e precisa ser acolhido.

A resposta da outra docente da rede particular tem ideias semelhantes ao que foi dito pelas outras professoras das escolas municipais e estaduais como, por exemplo, quando afirma que inclusão é “acolher”, “não discriminar” e o “professor deve se aperfeiçoar”. Essas palavras também foram elencadas pelas outras docentes pesquisadas.

Também foi questionado para as professoras o que mais e o que menos dificulta o processo de inclusão escolar. Dentre as respostas obtidas, pode-se verificar que os fatores que mais prejudicam são a falta de formação/capacitação profissional e a falta de estrutura da escola e investimento na educação. Infelizmente, esses são desafios que precisam ser superados, pois a carência de investimento na educação impossibilita o desenvolvimento de qualquer proposta educacional, como a inclusão, pois é necessário investimento para capacitar os profissionais, assim como para oferecer infraestrutura e materiais pedagógicos adequados.

Contudo, esse dado apontado pelas professoras contradiz o que está descrito nas legislações sobre a inclusão. O Decreto nº 7.611/2011 ressalta que o apoio técnico e financeiro prevê ações relacionadas à:

- IV- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
  - V- adequação arquitetônica de prédios escolares para a acessibilidade.
- (BRASIL, 2011)

Assim, identifica-se que a legislação garante investimento destinado à formação dos educadores, assim como para as mudanças necessárias na estrutura da escola, mas o que foi verificado é justamente a falta desses requisitos para a inclusão, ou seja, o descumprimento da lei.

Em relação aos fatores que menos dificultam, e que foram elencados pela maioria das docentes, é a discriminação social do aluno. Contudo, discorda-se dessa percepção, pois pode não impactar de modo geral, como o investimento por exemplo, mas repercute individualmente, naquele que é alvo da distinção.

#### **4.3 O trabalho docente frente à inclusão**

O processo de inclusão desafia o docente a ter que trabalhar com uma diversidade de alunos e assim adequar, criar e recriar estratégias de ensino a fim de promover avanços na aprendizagem destes. Dessa maneira, “[...] o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para ser um facilitador da aprendizagem, buscando remover, em seu ensino, barreiras à aprendizagem do aluno.” (DUEK, 2013, p.5).

Nesse sentido, as educadoras desta pesquisa foram questionadas sobre como é o trabalho que realizam quanto à inclusão. Foram feitas perguntas referentes ao planejamento, aos recursos e aos materiais didáticos, sobre os objetivos e metas em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência e sobre os desafios encontrados.

Com relação às professoras das escolas municipais, 3 (três) disseram não fazer planejamento com o/a professor/a de apoio<sup>4</sup>, pois não possuem estudantes com deficiência na sala de aula. Apenas 1 (uma) docente afirmou fazer o planejamento sozinha e 4 (quatro) delas disseram realiza-lo com o/a professor/a de apoio.

Nas respostas, fica evidente a importância de fazer o planejamento de aula em conjunto, para há troca de ideias e opiniões sobre o que trabalhar com os alunos com deficiência. A docente PEM1A (2017) disse que “há sim planejamento junto ao professor de apoio. Planejamos cada atividade de acordo com as atividades dos demais alunos, o planejamento juntas se torna um trabalho mais satisfatório!”. Outras relataram que “o planejamento é elaborado junto com a professora de apoio e trocamos ideias e trabalhando juntas.” (PEM1B, 2017); “planejo junto com a professora de apoio, isso para ter um bom desempenho” (PEM3F, 2017); “Planejo junto com a professora de apoio, em um dos módulos que tenho com o supervisor, separamos para planejar para esse aluno incluso.” (PEM3G, 2017).

Fazer o planejamento coletivo, principalmente com o professor de apoio, pode enriquecer a realização do trabalho do docente da sala de aula, junto aos alunos com deficiência que estão no ensino comum, uma vez que o contato e a socialização de conhecimentos pode contribuir para a construção de atividades que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Ao desenvolver seu planejamento, o professor tem que pensar no que ele está preparando e para quem ele está preparando, [...]. É de grande importância, também, que o professor divida com outros profissionais da

---

<sup>4</sup> O professor de apoio é o profissional necessário nas salas de aula que tenham algum aluno público alvo da educação especial que requeira o suporte para o professor da sala de aula (regente ou especialista).

educação os seus avanços e retrocessos, nem todos os profissionais sabem de tudo. (SILVA; ARRUDA, 2014, p.4).

Nesse sentido, o docente deve planejar suas aulas de acordo com a realidade da sua turma e de acordo com os avanços dos discentes. Além disso, o compartilhamento, a troca de informações e o diálogo com os outros educadores sobre as experiências do cotidiano da sala de aula pode ajudar o professor (regente ou especialista) a planejar melhor, já que o diálogo ajuda na reflexão da prática docente.

Em relação às docentes das escolas estaduais, 3 (três) afirmaram fazer o planejamento com o/a professor/a de apoio. Segundo ela, “há sim um planejamento com o professor de apoio. Meus planejamentos são elaborados pensando em cada aluno, inclusive o especial e em colaboração e parceria do professor na adaptação das atividades e supervisão.” (PEE2F, 2017). Outras 2 (duas) docentes ainda destacaram: “não planejo sozinha. Ambos professores assumem mutuamente o planejamento, ensino e avaliação de todos os alunos, e compartilham a liderança e as responsabilidades simultaneamente” (PEE2E, 2017). É necessário, nessa última resposta, problematizar sobre a quem se destina o ensino e avaliação, pois esse é de responsabilidade do professor da sala de aula e não do professor de apoio.

Ainda, com relação às educadoras da rede estadual, 3 (três) disseram fazer o planejamento sozinhas e as demais (3) três não possuem alunos com deficiência. As 2 (duas) docentes da rede particular não responderam à pergunta referente ao planejamento do professor.

O docente, ao planejar suas aulas, deve pensar nos recursos e materiais didáticos que possam facilitar a construção do conhecimento por parte dos estudantes. Diante disso, e pensando nos alunos com deficiência, foi perguntado para as professoras sobre quais são os recursos e os materiais didáticos que são utilizados nas aulas com esses estudantes.

As respostas, de forma geral, evidenciam que as docentes utilizam do material concreto para trabalhar com discentes que têm deficiência. Como pode ser observado nos relatos destacados, primeiramente das professoras das escolas municipais, que afirmaram: “Os recursos e os materiais didáticos que utilizamos nas aulas com esses alunos com deficiência e o material concreto: alfabeto móvel, materiais produzidos por nós para que ela use primeiramente o corpo na atividade, o tato, principalmente!” (PEM1A, 2017); “Os recursos utilizados e o material concreto: jogos, fichas de leituras, material da biblioteca, aulas de informática e outros.” (PEM1C, 2017); “Os recursos utilizados é jogos coloridos e educativos blocos lógicos isso tudo depende do nível do aluno, materiais concretos”. (PEM3F, 2017, sic). Contudo, é importante destacar que o material concreto deve ser utilizado com todos os

alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, pois facilita a construção do conhecimento. Sendo assim, seu uso não deve se restringir somente aos alunos com deficiência.

As docentes da rede estadual relataram que utilizam de “recursos visuais; computadores; livros; fotos e dentre outros” (PEE1C,2017); “os recursos e materiais didáticos utilizado são jogos, material concreto (palito, tampinha...), músicas, historias;” (PEE2D, 2017); “Os recursos e os materiais didáticos que utiliza é a formação de hábitos (rotina) e atividades no concreto,” (PEE3G, 2017). A docente da rede estadual que respondeu a essa pergunta disse que “Os materiais pedagógicos são os que encaixam de acordo com a capacidade do aluno.” (PEP1A, 2017).

Além de fazer o uso de materiais concretos, o que é muito importante para a melhor compreensão do discente sobre o conteúdo estudado, pode-se perceber, em algumas respostas, a preocupação em adequar o material utilizado ao aluno, ou seja, ao seu nível e à sua capacidade, o que é relevante, pois somente o uso de materiais concretos não garante a aprendizagem, se não forem adequados. Contudo, em algumas respostas, como a de PEE3G (2017) não está claro quais seriam os recursos e materiais utilizados, assim como questiona-se como a “formação de hábitos (rotina)” pode ser considerada, pois não se configura como recurso/material.

Diante disso, Duek (2007, p. 3) esclarece:

Para que a inclusão tome lugar nas escolas é preciso deslocar-se de uma representação de inclusão como mera inserção do aluno com deficiência na classe regular para uma concepção de ensino enquanto um processo singular e diversificado em seus objetivos, estratégias e recursos, em função das características dos aprendizes.

Autores como Mantoan (2006) e Granemann (2005) também ressaltam que inclusão é muito mais do que apenas o direito do estudante estar na classe regular, pois ela requer mudanças na organização da escola, tanto no espaço físico como no âmbito pedagógico. Assim, compreende-se que ao tratar da inclusão é preciso dar suporte necessário para que o professor tenha condições de fazer um bom planejamento da sua aula, assim como para usar recursos e materiais didáticos que estimulem o potencial e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Diante disso, algumas docentes destacam que os maiores desafios relacionados à inclusão de estudantes com deficiência vão desde a falta de recursos materiais, salas numerosas até a própria falta de formação na área, como pode ser identificado nas respostas a

seguir: “O maior desafio, acredito que seja a questão estrutural, material e a própria formação continuada.” (PEM1B, 2017); “O maior desafio encontrado é trabalhar com sala de aula em grande quantidade de alunos (especiais) e realizar um bom trabalho.” (PEM1C, 2017); “Um desafio seria a falta de formação de todos os profissionais, pois todos precisam se envolver depois a falta de estrutura física e recursos didáticos.” (PEE1B, 2017); “O maior desafio é a capacitação profissional.” (PEE1C, 2017).

Percebe-se, de acordo com as respostas, que essas professoras veem a necessidade da capacitação profissional para trabalhar com inclusão, o que leva a entender que a formação inicial é insuficiente para que o docente consiga desenvolver um bom trabalho com os alunos com deficiência. Esses dados são semelhantes aos da pesquisa feita por Duek (2007), na qual os professores queixam-se da formação inicial. Segundo ele, “As professoras buscam em suas trajetórias profissionais, elementos que venham justificar o seu desconhecimento de como trabalhar com esse aluno na classe regular, referindo-se à formação inicial como sendo insuficiente e repleta de lacunas no que concerne à inclusão.” (DUEK, 2007, p. 6)

Outros obstáculos estão relacionados à precarização das condições de trabalho do docente, uma vez que as professoras lecionam em salas de numerosas e com falta de recursos didáticos apropriados. Uma docente apresentou um dado relevante em sua fala, pois além de destacar os desafios já citados, ela complementou informando sobre a cobrança do sistema por resultados: “Meu maior desafio e a questão mais desafiadora são as salas numerosas e a cobrança por resultado com tempo estipulado, na inclusão não posso trabalhar com o tempo que o aluno requer para a aprendizagem e sim com o tempo do sistema educacional vigente.” (PEM3G, 2017). Dessa maneira, percebe-se que o sistema é falho quanto à inclusão, pois não leva em consideração os tempos e ritmos de aprendizagem dos alunos, mais sim a busca por resultados imediatos, evidenciando assim, suas contradições.

É importante destacar a resposta de outra professora, da rede estadual. Para ela, o maior desafio é a participação da família: “O maior desafio é não ter o apoio, totalmente, da família para a contribuição da aprendizagem do educando.” (PEE2D, 2017). Infelizmente, isso é fator recorrente na fala dos docentes nas escolas. Compreende-se que a falta de participação das famílias na vida dos estudantes torna ainda mais difícil o processo de escolarização. No entanto, é mais complicado quando se tratam de estudantes com algum tipo de deficiência, pois o apoio desta é de extrema importância para que o aluno possa desenvolver-se. É preciso haver diálogo entre a escola e família, uma vez que ambas são responsáveis pela educação, bem como necessário também problematizar sobre o que é feito pelas instituições de ensino para que as famílias participem do que é proposto por elas.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelas professoras, pode-se perceber que elas têm objetivos positivos em relação à aprendizagem dos discentes com deficiência. Por meio dos relatos, demonstraram preocupação com a aprendizagem desses alunos e a vontade de que eles progridam e possam interagir melhor no ambiente escolar. Para uma das docentes da rede municipal, o objetivo dela é “[...] que consiga interagir primeiramente no espaço escolar, sendo sujeito ativo em cada processo de aprendizagem, incluindo em todas as situações.” (PEM1A, 2017). Outras disseram: “[...] acredito que independente da deficiência, o professor busca sempre avançar na aprendizagem dos alunos.” (PEM1B, 2017); “é fazer com que eles queiram aprender, que acreditam que são capazes” (PEM1C, 2017).

Nessa mesma lógica, as professoras da rede estadual destacaram que “O objetivo é desenvolver estratégias e/ou técnicas para colaborar com o desenvolvimento do aluno.” (PEE2D, 2017); “O objetivo são que a criança alcance o grau maior de aprendizagem e desenvolvimento.” (PEE2G, 2017); “O objetivo é fazê-los superar suas dificuldades respeitando suas especificidades e limitações.” (PEE3I, 2017).

A docente da rede particular que respondeu a essa pergunta destacou que “O objeto é alcançar um resultado satisfatório”. (PEP1A, 2017).

Percebe-se pelas respostas das professoras o quanto é importante que o professor trabalhe na perspectiva de que os educandos com deficiência também tenham direito a aprender e que a deficiência não pode ser usada como obstáculo para que não aprendam; ou seja, o professor não pode usar das dificuldades dos alunos, de suas limitações, para não ensina-los de maneira significativa, uma vez que também têm potencialidades. Como destaca Mantoan (2003, p. 67), “Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.”

Em suma, é importante que a inclusão não seja feita na perspectiva da integração, ou seja, apenas inserindo os alunos na sala de aula da escola regular, sem oferecer meios, recursos e estratégias, para que eles possam realmente serem incluídos e aprendam. Diante disso, mais uma vez reforça-se que os educadores devem procurar aprender mais sobre a inclusão, fazer formação continuada nessa área, pois como determina a legislação, a educação é um direito de todos e os alunos, com deficiência ou não, devem ser matriculados na escola regular.

## 5 Considerações finais

Este trabalho, produzido a partir das leituras para elaboração do referencial teórico e da análise dos dados obtidos por meio da aplicação de questionário para docentes das redes de ensino municipal, estadual e particular, teve como objetivo compreender as visões sobre o ato de incluir dos docentes da educação básica pesquisados.

Após a leitura do referencial teórico, formularam-se as perguntas do questionário que visavam traçar o perfil dos docentes, assim como identificar o conhecimento que possuem sobre inclusão, os procedimentos, metodologias e recursos utilizados com estudantes que têm deficiência, dentre outras questões. No segundo semestre de 2017, foi realizada a aplicação dos questionários, com o intuito de coletar os dados para a análise do tema deste trabalho.

Com base no levantamento bibliográfico, verificou-se que a inclusão é prevista na legislação e que garante o direito de todos os alunos de frequentarem o ensino regular, visando a inclusão e não a mera integração na sala do ensino comum. O aparato legal defende a utilização de metodologias e estratégias que possam assegurar a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, incluir é oportunizar aos alunos o contato com o diverso e compartilhamento de conhecimentos, entendendo que todos somos diferentes, mas que a diferença não pode servir para julgar ou inferiorizar o outro. Nesse sentido, a inclusão busca construir uma sociedade mais democrática e menos preconceituosa e discriminatória.

Assim, para que a inclusão realmente ocorra nas escolas é preciso mudanças na infraestrutura, na formação docente, nos recursos, nas metodologias e estratégias de ensino, assim como também é preciso rever concepções de ensino e aprendizagem, de ritmo e tempo. Incluir requer que a escola e o professor considerem as singularidades e as particularidades de cada aluno e que o trabalho pedagógico explore as potencialidades deste.

Nessa perspectiva, é necessário pensar sobre a postura do educador frente à diversidade da sala de aula, tendo em vista as peculiaridades de cada sujeito, respeitando as diferenças, reconhecendo o outro. Assim, a pesquisa desenvolvida demonstrou que as professoras compreendem que a inclusão não é somente oportunizar aos alunos o direito de estarem no ensino regular, mas que é necessário mudanças, tanto no aspecto físico como pedagógico, para garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes, assim como ampliar suas potencialidades.

Diante disso, foi ressaltada a importância da formação continuada para realizar um trabalho inclusivo, pois o aperfeiçoamento na temática proporciona ao educador vislumbrar

estratégias e metodologias diferenciadas que contribuam para a inclusão. Também foi elencado com uma das dificuldades, justamente a falta da formação sobre a temática.

Além disso, a pesquisa demonstrou a importância de propiciar momentos de socialização de experiências entre os educadores, para que esses possam expor suas angústias, dificuldades, trocar ideias, discutir estratégias, fazer planejamentos, contribuindo assim para que o processo de inclusão.

Foi destacado ainda, o quanto é fundamental utilizar-se de materiais concretos para o trabalho com estudantes com deficiência, pois os ajudam na assimilação do conteúdo. No entanto, é importante adequar o material às necessidades dos estudantes, para que realmente possa ajudar no processo de construção do conhecimento.

Como apontado anteriormente, o processo de inclusão requer profundas mudanças e diante disso, foi enfatizado que a precarização das condições de trabalho, exposta pela falta de recursos didáticos, sala de aula numerosa, falta de valorização e investimento, tornam-se obstáculos para a inclusão.

Desse modo, a presente pesquisa alcançou os objetivos propostos, pois foi possível identificar as visões das docentes sobre o ato de incluir e como isso impacta no processo de aprendizagem das crianças, englobando questões sobre planejamento, formação, dificuldades e desafios para o processo da inclusão.

Pelo exposto, identifica-se que o presente trabalho abre possibilidades para novas pesquisas como a análise da visão dos discentes e das famílias sobre inclusão, uma vez que, neste trabalho, limitou-se à percepção dos professores. Cabe ainda, ouvir os gestores e demais funcionários das instituições sobre o que pensam acerca dessa temática.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm)>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BORGES, Adriana Costa; OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges; PEREIRA, Ernesto Flavio Batista Borges; OLIVEIRA, Marcio Divino. Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. ANAIS DO VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. 2014. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014. p. 13-18. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/10000/10871>>. Acesso em: 30 set. 2015.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007

DUEK, Viviane Preichardt. A visão dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. **Educação: saberes e prática**, v. 2, n 1. 2013. Disponível em: <[http://revistaeletronica1.hospedagemdesites.ws/revista\\_saberes\\_praticas/pasta\\_upload/artigos/a19.pdf](http://revistaeletronica1.hospedagemdesites.ws/revista_saberes_praticas/pasta_upload/artigos/a19.pdf)> Acesso em: 15 mar. 2018

DUEK, Viviane Preichardt. Professores diante da inclusão: superando desafios. **IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPACIAL**,

Londrina, 2007. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/066.pdf>>  
Acesso em: 15 mar. 2018.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do Ensino Regular. 2008. Disponível em  
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em 28 out. 2016.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão**. 2005. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3634-int.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V.A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. Memnon, 1997.

MINAYO, M.C.S.(org) Trabalho de campo contexto de observação, interação e descoberta. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Social – Teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente**. Dicionário do Gestrado. Disponível em:  
<<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

QEDu. 2014. Todas as escolas do Censo Escolar 2013 - Ituiutaba. Disponível em:  
<<http://www.qedu.org.br/busca/113-mg/1490-ituiutaba>>. Acesso em: 29 set. 2015.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus: 2006. p. 299-318.

SALAMANCA. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, Salamanca-Espanha,1994. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso dia 20 set.2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STELLA, Claudia; SEQUEIRA, Vania Conselheiro. Inclusão e cotidiano escolar: a visão dos professores. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.13, n.2, p. 70-80, 2013. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpdgg/article/download/111242/6984>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVA, Ana Paula Mesquita; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Volume 5, nº 1, 2014. Disponível em: <[http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Ana\\_Paula.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VELTRONE, Aline. **Experiências ambivalentes da inclusão escolar na ótica dos alunos com deficiência mental**. 32ª reunião ANPED. Caxambu-Mg. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5821--Int.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

## APÊNDICE 1 – Roteiro de Questionário

### QUESTIONÁRIO

#### 1 Identificação

1.1	Nome do/a professor/a:
1.2	Idade:
1.3	Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
1.4	Naturalidade:
1.5	Formação acadêmica (Graduação):
1.6	Tempo de atuação como professor/a:
1.7	Escola(s) que trabalha atualmente?
1.8	Situação Funcional: ( ) Efetivo ( ) Designado ( ) Contratado
1.9	Turnos de trabalho: ( ) manhã ( ) tarde
1.10	Tem quantos alunos, em média, em cada turma?
1.11	Tem quantos alunos com deficiência atualmente?
1.12	Já teve outros com deficiência? Em caso afirmativo, quantos? E quais eram as deficiências?
1.13	Fez ou faz algum(ns) curso(s) relacionado(s) à deficiência, inclusão, educação inclusiva? Cite quais foram.

#### 2 Inclusão sob a ótica dos docentes

2.1 Para você, o que é inclusão?

2.2 Para você, o que uma professora que se propõe a incluir deve ser? E o que ela deve fazer?

**2.3** Marque de 1 a 5, sendo que 1 é o fator que mais dificulta e 5 o que menos dificulta o processo de inclusão escolar?

- ( ) Falta de formação/capacitação profissional;
- ( ) Falta de estrutura da escola e investimento na educação;
- ( ) Resistência dos pais;
- ( ) Discriminação Social ao aluno diferente;
- ( ) Outros. \_\_\_\_\_

### **3 Inclusão sob a ótica dos docentes**

**3.1** Você elabora o planejamento junto com o/a professor /a de apoio. Se há planejamento coletivo, como isso ocorre?

**3.2** Quais são os recursos e os materiais didáticos que utiliza nas aulas com seus alunos com deficiência?

**3.3** Quais são seus objetivos e metas em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência?

**3.4** Quais são os maiores desafios em relação aos alunos com deficiência?

